

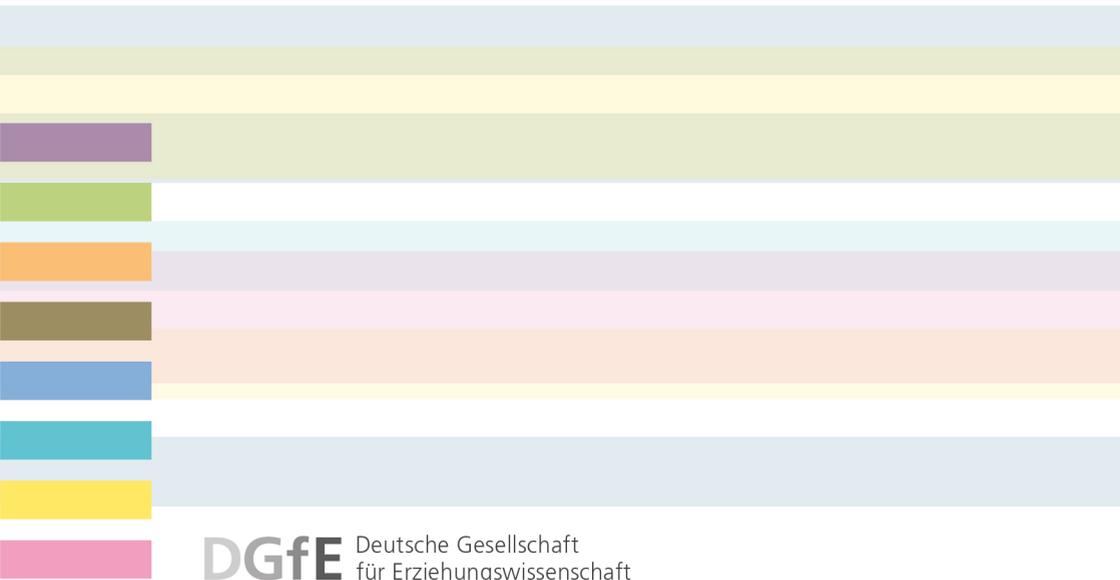
Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie

Abgrenzungen und Brückenschläge

Bettina Fritzsche, Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi,
Anselm Böhmer, Hannah Nitschmann,
Charlotte Lietzmann, Florian Weitkämper (Hrsg.)

Schriftenreihe

der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Bettina Fritzsche
Andreas Köpfer
Monika Wagner-Willi
Anselm Böhmer
Hannah Nitschmann
Charlotte Lietzmann
Florian Weitkämper (Hrsg.)

Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie

Abgrenzungen und Brückenschläge

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2021 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2434-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1571-8 (PDF)

DOI 10.3224/84742434

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie –
Abgrenzungen und Brückenschläge..... 8

*Bettina Fritzsche, Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi, Anselm
Böhmer, Charlotte Lietzmann, Hannah Nitschmann & Florian
Weitkämper*

Teil I: Normativitätskritische Analysen der Verwobenheit von Inklusionsforschung und Bildungspolitik

Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen
Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher
(Inklusions-)Forschung 19

Wolfgang Meseth

Neukonzeptualisierung menschenrechtlicher und demokratischer
Bildungsziele im Rahmen wirkungsorientierter Schulreformen 37

Mechtild Gomolla

Normative Positionierungen in Inklusionsforschung und
Bildungspolitik..... 60

Jürgen Budde

Inklusion als globale Norm?! – Von Kontextualitäten, Lokalitäten und
Situativitäten der In- und Exklusion im internationalen Diskurs 75

Michelle Proyer

Teil II: Theoretische Perspektiven auf die Normativitätsproblematik in der Inklusionsdebatte

Inklusion als Befähigung – der Capabilities-Ansatz als normativ-
theoretische Metrik für Inklusion..... 88

Benedikt Hopmann

Die Orientierungsfunktion des Normativen. Zur bildungstheoretischen
Grundlegung von Empirie in der Inklusionsforschung 106

Anke Redecker

Teil III: Theoretisch-methodologische Diskussionen der Bedeutung von Normativität in der empirischen Inklusionsforschung

Die Norm der Inklusion zwischen Affirmation und Transformation 122

Anja Hackbarth

Über Normativität ins Gespräch kommen. Ein Modell zur
Verhältnisbestimmung von Gegenstandskonstruktionen in der
rekonstruktiven Inklusionsforschung 137

Tilman Drope, Thorsten Merl & Kerstin Rabenstein

Normativität und Beobachtung. Flucht/Migration als Gegenstand
sozial- und erziehungswissenschaftlicher In-/Exklusionsforschung 151

Marcus Emmerich & Ulrike Hormel

Inklusion, Normativität und Kritik 165

Markus Dederich

Implikationen bei Inklusionsforschungsprozessen – Erfahrungen
einer inklusiven Forschungsgruppe 181

Mitglieder des Vereins Forschungsgruppe Kreativwerkstatt

Systemtheoretische Analyseoptionen im Rahmen eines
normalitätssensiblen Inklusionsdiskurses 192

Martina Kaack

Formen der unterrichtlichen Inklusion = Qualitäten der Inklusion?
Zur differenzierten Beobachtung und Bewertung inklusiver
Subjektivierungen 206

Daniel Goldmann

Teil IV: Gegenstandsbezogene Analysen der Normativitätsproblematik von Inklusion in pädagogischen Feldern

Der Umgang mit Individualität in frühkindlicher Bildung und Betreuung im Kontext von Inklusion..... 220

Sylvia Nienhaus

Normativität schulischer Inklusion – ein Blick auf Diskurs und Empirie..... 234

Bettina Reiss-Semmler

Normativität im Wissensfeld und Handlungsfeld ‚Inklusion‘: Eine qualitative Mehrebenen-Analyse der Steuerung von Schulentwicklung(-sforschung) 246

Christian Filk & Ann-Kathrin Stoltenhoff

„Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, ‚nein wir müssen aber Inklusion machen‘“. Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive..... 261

Susanne Gottuck

(Hetero-)Normativität aufbrechen: Vielfalt* in der Lehramtslehre 274

Franziska Schreiter & Carolin Vierneisel

Inklusionsverständnisse schulischer pädagogischer Fachkräfte im Verhältnis zu einer menschenrechtlichen Perspektive auf Inklusion 287

Jürgen Gerdes, Lars Heinemann & Uwe H. Bittlingmayer

Grenzbeziehungen und Grenzbearbeitungen als mögliche Erweiterung der Inklusionsforschung..... 302

Bianca Baßler & Kathrin Leipold

Autor*innenangaben 316

Einleitung: Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge

Bettina Fritzsche, Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi, Anselm Böhmer, Charlotte Lietzmann, Hannah Nitschmann & Florian Weitkämper

Der Debatte um Inklusion als inzwischen zentralem Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft – insbesondere der Schulpädagogik – wird oft eine normative Ausprägung vorgeworfen. Dies steht im Kontext der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklung, mit der im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) Reformen initiiert wurden, deren Umsetzung an der Norm einer vollen und gleichberechtigten Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen, also auch in pädagogischen Organisationen, gemessen werden kann. Die prinzipiell nicht neue Frage des Verhältnisses der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften zur Normativität (Meseth et al. 2019) erfährt hierdurch eine neue Aktualität.

In diesem Zusammenhang gibt es einen Ruf nach empirischen Studien, wobei aus methodologischen Debatten bekannt ist, dass auch diese nicht vor der Reproduktion normativer Annahmen gefeit sind. Das Problem der Normativität taucht zum einen im Hinblick auf den Geltungscharakter der Äußerungen der Forschungssubjekte auf, deren Normativität z.B. im Rahmen prozessanalytischer Ansätze wie der Ethnomethodologie oder der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) eingeklammert wird. Zum anderen tritt im Forschungsprozess Normativität i.S. einer Standortgebundenheit der Interpret*innen (Mannheim 1952: 70ff.) auf. Die Forschungszugänge resp. -methoden unterscheiden sich dabei im Umgang mit dieser Standortgebundenheit der Forschenden (Bohnsack 2005). So werden einerseits im Kontext von Inklusion Arbeiten der empirischen Bildungsforschung problematisiert, wie etwa solche zur Schuleffektivität mit ihrem Fokus auf die Steigerung von messbaren Leistungen und Bildungserfolg und den damit verbundenen, oft implizit bleibenden normativen Annahmen (Gomolla 2018). Andererseits sieht sich auch die qualitative Inklusionsforschung vor das Problem der Reifikation von Differenzkategorien im Forschungsprozess selbst gestellt (Fritzsche und Tervooren 2012).

Mit der Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung wurde in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ein Ort geschaffen mit dem

Ziel, die Bedeutung von Inklusion in Forschung und Lehre über die teildisziplinären Grenzen hinweg zu diskutieren. Nach den bisherigen Tagungen der AG zu „Differenz als Fokus der Inklusionsforschung“ an der Universität zu Köln und zu „Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung. Norm – Behinderung – Gerechtigkeit“ an der Europa-Universität Flensburg, fand am 28./29. Juni 2019 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die 3. Tagung der AG Inklusionsforschung statt – mit vielfältigen Beiträgen, die überwiegend in diesem Tagungsband versammelt sind.

Im Zentrum der Tagung stand die Frage nach einer Verhältnisbestimmung von Normativität und Empirie in Bezug auf Gegenstände der Inklusionsforschung. Dabei wurde sowohl theoretischen als auch methodologischen Beiträgen Raum gegeben. Folgende Fragen begleiteten die Tagung und bieten zugleich eine Reflexionsfläche für den vorliegenden Tagungsband:

- Wie wird das Verhältnis zur Normativität im wissenschaftlichen Diskurs zu Inklusion eingeschätzt?
- Inwiefern ist eine normative Positionsbestimmung im Forschungsdiskurs zu Inklusion sinnvoll resp. problematisch?
- Wie wird mit der doppelten Normativität (derjenigen der Praxis und derjenigen der Forschenden) in empirischen Studien umgegangen?

Diese Fragen wurden sowohl im Rahmen der Tagung wie auch in der nachgehenden Reflexion und Dokumentation bearbeitet und finden sich in vielfältigen Positionierungen der Beiträge innerhalb der vier übergeordneten Kapitel des Tagungsbandes wieder.

So sind im ersten Teil des Bandes „*Normativitätskritische Analysen der Verwobenheit von Inklusionsforschung und Bildungspolitik*“ Beiträge versammelt, die das ambivalente relationale Verhältnis von Bildungspolitik und Inklusionsforschung entlang der Fragen von Normativität und Empirie in den Blick nehmen:

Mit dem Verhältnis, das erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung zur spezifischen Normativität ihres Gegenstandes einnimmt, befasst sich zum einen *Wolfgang Meseth* unter Bezug auf die von den Systemtheoretikern Luhmann und Schorr diagnostizierten Probleme des Erziehungssystems. In seiner Analyse zeigt der Autor, dass die pädagogischen Grundnormen des Erziehungssystems, ‚Bildung als Selbstzweck‘ und ‚Chancengleichheit‘ beständig gegen außerpädagogische Leistungserwartungen z.B. der Politik gestellt und hierdurch zentrale pädagogische Wertpräferenzen immer wieder neu moralisch aufgeladen werden. Am Beispiel des Konzepts der egalitären Differenz wird aufgezeigt, inwiefern sich dieser Konflikt in Bezug auf die Thematik der Inklusion artikuliert. Abschließend argumentiert

der Autor, dass es der Erziehungswissenschaft als Disziplin und ihrem Bereich der Inklusionsforschung im Speziellen unzureichend gelingt, eine Differenz von Selbst- und Fremdreferenz scharf zu stellen und plädiert dafür, die Normen des Erziehungssystems und dessen Normenkonflikte verstärkt zum Gegenstand der Forschung zu machen.

Mechthild Gomolla thematisiert in ihrem Beitrag die aktuellen Schulreformen und stellt durch die Kombination aus Deregulierung und stärkerer zentraler Kontrolle mittels Qualitätsentwicklung eine ‚neue Messkultur‘ fest. Migrationstheoretisch werde diese Strategie mit dem Bemühen legitimiert, allen Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu gewähren und Ungleichheiten abzubauen. Gomolla zeigt in ihrer weiteren Darstellung einschlägiger Diskurse, dass die Verbindung aus New Educational Governance einerseits sowie Demokratisierung und Egalisierung andererseits inhaltlich nur schwer zusammenkommen. Somit stehen solche Politiken einer inklusiven Schulentwicklung entgegen, die ihre Reformbemühungen nicht auf individuelle Zuschreibungen richten, sondern gesellschaftliche und institutionelle Interventionen betonen. In ihrer Analyse administrativer Dokumente zur Schulentwicklung kann die Autorin zeigen, dass solche politischen Artikulationen kaum die wissenschaftlichen Debatten um Zielgrößen und nicht intendierte Folgen von Maßnahmen aufnehmen. Vielmehr werden weiterhin Ursachen für Bildungsungleichheit an die individuellen (Sprach-)Kompetenzen und den familialen Kontext zurückgespielt.

Jürgen Budde nimmt ebenfalls die zentrale Frage von Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung in den Blick. Er attestiert dem Feld der Inklusionsforschung eine spezifisch exponierte Situation hinsichtlich der Anforderungen und Erwartungen, die normativ an sie gerichtet werden. Am Beispiel der Verwobenheit von Inklusionsforschung und Bildungspolitik plädiert er für eine grundlegende Reflexion von Normativität, um nicht die ‚erkenntnis- und gerechtigkeits-theoretischen Potenziale‘ von Inklusion vor dem Hintergrund bildungspolitischer Inklusionsprogrammatisierung zu verschenken.

Michelle Proyer diskutiert in ihrem Artikel, inwiefern sich in internationalen Dokumenten und Studien zur Thematik der Inklusion de-kontextualisierte, eurozentristische, einseitige und essentialistische Perspektiven aufspüren lassen. Sie verweist auf die hohe Bedeutung global gültiger Dokumente für die Ausgestaltung nationaler Aktionspläne zur Thematik der Inklusion und zeigt auf, inwiefern diese teils durch die selbstverständliche Annahme spezifischer Voraussetzungen geprägt sind und potentielle infrastrukturelle Mängel in den involvierten Ländern nicht berücksichtigen. Auf dieser Basis schlägt die Autorin vor, internationalen Studien zur Inklusion eine erweiterte Perspektive zugrunde zu legen. Unter anderem plädiert sie

dafür, im Kontext eines holistischen Ansatzes spezifische kulturelle Merkmale stärker zu berücksichtigen und verstärkt partizipativ vorzugehen.

Im zweiten Teil „*Theoretische Perspektiven auf die Normativitätsproblematik in der Inklusionsdebatte*“ werden bildungs- und gerechtigkeits-theoretische Perspektivierungen geleistet:

Benedikt Hopmann geht in seinem Artikel davon aus, dass Bemühungen um Inklusion nicht nicht-normativ sein können, sondern dass der Inklusionsbegriff Normativität geradezu einfordert und Wissenschaft zu Inklusion als per se kritisch agierende Kraft die Aufgabe hat, beschriebene Strukturen und Prozesse begründet zu bewerten. Er arbeitet heraus, dass normativ-bewertende Aspekte von Kategorien wie beispielsweise „Behinderung“ im Diskurs um Inklusion und Exklusion häufig nicht genug reflektiert werden und daher unbegründet bleiben, was er beispielhaft am Response-to-intervention-Ansatz kritisiert. Vor dem Hintergrund der daraus abgeleiteten Überzeugung, dass es immer normativer Maßstäbe bedarf und sich lediglich die Frage stellt, auf welchen impliziten und expliziten Begründungen diese fußen, schlägt Hopmann den Capabilities-Ansatz nach Nussbaum als theoretisch-normative Metrik für Inklusion vor. Diese könne als evaluative Perspektive im Rahmen sowohl pädagogisch-professioneller Praxis als auch empirischer Forschung und/oder theoretischer Analysen herangezogen werden.

In ihrem Beitrag „Die Orientierungsfunktion des Normativen. Zur bildungstheoretischen Grundlegung von Empirie in der Inklusionsforschung“ verhandelt *Anke Redecker* Fragen von Normativität im Kontext von Inklusionsforschung und des Inklusionsdiskurses. Sie analysiert hierbei, inwiefern normative Positionsbestimmungen problematisch respektive unproblematisch sein können, wenn sich der Forschungsdiskurs zur Inklusionspädagogik auf bildungstheoretische Grundlagen stützt, die als normative Reflexionsflächen für die Analysen dienen. Entlang von Kernbegriffen der Bildungstheorie untersucht sie die wechselseitige Verwiesenheit von Inklusionsforschung und Bildungstheorie.

Im dritten Teil „*Theoretisch-methodologische Diskussionen der Bedeutung von Normativität in der empirischen Inklusionsforschung*“ werden unterschiedliche Gegenstandfelder der empirischen, insbesondere qualitativ-rekonstruktiven Inklusionsforschung in den Blick genommen und hinsichtlich des Umgangs mit Normativität befragt.

Unter dem Titel „Die Norm der Inklusion zwischen Affirmation und Transformation“ geht *Anja Hackbarth* der These nach, dass die gleichberechtigte Teilhabe als eine zentrale Leitkategorie der Menschenrechte keine Wirkung erziele. Demgegenüber stellt sie einen Reflexionsrahmen entlang der Gerechtigkeitsdimensionen Anerkennung und Umverteilung vor und argumentiert, dass eine Transformation institutioneller Benachteiligungsstruktu-

ren (Ressourcen und Zuschreibungen) notwendig sei. Hackbarth schließt mit einem Plädoyer dafür, partizipatorische Parität als Strategie zur Herstellung von Gerechtigkeit in erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung aufzunehmen.

Tilman Drope, Thorsten Merl und Kerstin Rabenstein stellen in ihrem Beitrag „Über Normativität ins Gespräch kommen“ ein Modell vor, welches dazu dienen soll, die Normativität zum Forschungsgegenstand ‚Inklusion‘ zwischen den Polen Nähe/Distanz der Perspektive einerseits und Inter-/Intra-individuelles Erkenntnisinteresse andererseits in Forschungsprojekten zu untersuchen. Entlang der dargestellten Pole analysieren sie mehrere rekonstruktive Projekte im Hinblick auf deren normative Verortung. Insgesamt geht es den Autor*innen nicht darum, normative Enthaltbarkeit zu fordern, vielmehr wollen sie einen Zugewinn an normativitätsbezogener Reflexion ermöglichen.

Unter Bezug auf systemtheoretische Überlegungen diskutieren *Marcus Emmerich und Ulrike Hormel* die einer empirischen Sozialwissenschaft zum Gegenstandsbereich Inklusion und Bildungsungleichheit innewohnende Normativität. Die Autor*innen argumentieren, dass empirische Zugänge normative Konventionalisierungen nutzen, um sich gegenüber einer diffusen Welt beobachtungspraktisch zu stabilisieren, wobei sie zwischen einer Eigen- und einer Fremdnormativität unterscheiden. Am Beispiel eines Forschungsprojekts zum Umgang kommunaler Schulsysteme mit Flucht/Migration erläutern sie, wie sich die Eigennormativität der institutionell-organisatorischen Klassifikateure als zentrale Beobachtungsdimension analysieren ließ. Abschließend warnen Emmerich und Hormel vor einer Beobachtungsweise, die sich selbst nicht mehr bezweifeln kann und somit der Gefahr ausgesetzt ist, die normativen Betrachtungsweisen der Beforschten zu reproduzieren. Alternativ schlagen sie vor, den Fokus auf die Frage zu richten, für es wen im untersuchten Feld hilfreich ist, im Kontext von Inklusion auftauchende Probleme auf eine bestimmte Weise zu konstruieren, anstatt diese Probleme bereits vorauszusetzen und vorzugeben.

In seinem Beitrag „Inklusion, Normativität, Kritik“ nimmt *Markus Derich* Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Frage in den Blick, wie im Kontext von Inklusionsforschung Normativität und Kritik als immanenter Bestandteil der Forschung verhandelt werden. Am Beispiel der qualitativ-rekonstruktiven Inklusionsforschung untersucht er den Umgang mit Werturteilen und den damit zusammenhängenden normativen Positionierungen und Einordnungen der Forschung respektive der Ausklammerung von Normativität. Mit Bezügen zur kritischen Erziehungswissenschaft und deren theoretischen Vorläufern skizziert er Notwendigkeiten zur Sichtbarmachung norma-

tiver Sinngehalte im Kontext (qualitativ-rekonstruktiver) Inklusionsforschung.

Die *Forschungsgruppe Kreativwerkstatt* positioniert sich in ihrem Beitrag als inklusive Forschungsgruppe und bezieht sich hierbei auf das von Ludwig Fleck entwickelte Konzept des Denkkollektivs resp. Denkstils. Sie präsentiert Inhalte wie Arbeitsweise ihres gemeinsamen dialogischen Forschens und Reflektierens über Behinderung und selbst erfahrene Behinderungssituationen. Exemplarisch für diese Positionierung einer reflexiven Inklusionsforschung verweist sie u.a. auf die Erfahrungen mit den impliziten Normen und damit verbundenen Barrieren wissenschaftlicher Tagungen. Der Beitrag hält fest, dass die von der Forschungsgruppe hervorgebrachte inklusive Forschung prekär und provokant zugleich ist: prekär in Bezug auf ihre Lage im Wissenschaftsbetrieb, weil ihr Vorgehen nicht immer als wissenschaftlich anschlussfähig erscheint – provokant, indem sie im Kontext ihrer Entstehungsbedingungen bisherige Selbstverständlichkeiten in Frage stellt.

Martina Kaack verwendet in ihrem Artikel systemtheoretische Theoriebausteine für die Entwicklung einer Möglichkeit zur empirischen Analyse, die die Untersuchung der Funktionalität sozial bedeutsamer Sinnformen in den Mittelpunkt stellt anstelle möglicherweise normativ problematischer Kategorisierungen wie behindert/nicht behindert. Daraus entwickelt sie sechs Analyseoptionen und skizziert diese als Forschungsschritte, die den Fokus in differenztheoretischer Perspektive auf den Prozess des Hervorbringens einer normativen Wirklichkeit legen und damit die Konstruiertheit von Wirklichkeit und damit auch von Behinderung erfahrbar machen.

Auch der Beitrag von *Daniel Goldmann* schließt an einen systemtheoretischen Inklusionsbegriff an, der Differenzierungsmöglichkeiten in der Beobachtung über die Unterscheidung, ob ein*e Schüler*in über Anwesenheit, Mitgliedschaft und pädagogische Adressierung Berücksichtigung findet oder nicht, vorsieht. Zudem zielt er darauf ab, diesen Inklusionsbegriff auf empirischer Basis weiter zu differenzieren, um die komplexe Praxis der Inklusion in Schule und Unterricht zu untersuchen. Hierzu greift er auf das Konzept der Kommunikation von Lernen und das Konzept der transjunktionalen Operatoren zur Beobachtung unterschiedlicher lernbezogener Inklusivitäten zurück und präsentiert an empirischen Beispielen drei Komplexitätsstufen im Moment der strukturellen Kopplung. Diese werden als drei verschiedene Inklusivitäten gefasst, die das psychische Lernen der Schüler*innen jeweils unterschiedlich in die Unterrichtskommunikation inkludieren. Mit dem von ihm vorgelegten Versuch, Qualität von Inklusion mit Hilfe rekonstruktiver Mittel zu bestimmen, lotet Goldmann aus, inwiefern rekonstruktive Forschung für normative Perspektiven auf Inklusion Anregungen bereithalten, die der Komplexität unterrichtlicher Praxis gerecht zu werden suchen.

Im abschließenden vierten Teil „*Gegenstandsbezogene Analysen der Normativitätsproblematik von Inklusion in pädagogischen Feldern*“ sind Beiträge versammelt, die entlang von empirischen Analysen zu unterschiedlichen inklusionsrelevanten Bildungsbereichen Fragen von Normativität bearbeiten und reflektieren:

Sylvia Nienhaus analysiert in ihrem Beitrag den Umgang mit individuellen, teilweise abweichenden Kinderpraktiken am Beispiel einer geführten Gruppenaktivität in einer luxemburgischen Kindertageseinrichtung. Zunächst geht Nienhaus auf die Begriffe Inklusion, Normativität und Ethnographie ein und stellt ethnographische Zugänge als ‚passende Strategie‘ heraus, um in der Rekonstruktion bestehender Normativitäten und Differenzierungspraktiken Prozesse der In- und Exklusion zu beleuchten. Vor dem Hintergrund eines stufenförmigen Modells, das den ‚Prozess der potentiellen (Re-)Produktion von Ungleichheit am Beispiel der Förderung von Sozialverhalten‘ abbildet, zeigt Nienhaus anhand einer ausführlichen Analyse auf, dass die Reaktion auf Brüche kollektiv geltender Regeln in Abhängigkeit zugeschriebener Fähigkeiten variiert und Kollektivität über individuelle Ungleichbehandlung hergestellt wird. Nienhaus kontextualisiert diese Befunde unter Bezugnahme auf vergleichbare Studien zum Umgang mit von bestehenden Anforderungen (il)legitim abweichendem Verhalten von Waksler (1991) und Merl (2019). Abschließend fragt die Autorin kritisch, inwiefern auch Inklusionsforschung eine individualisierende Perspektive nahelegt und plädiert für eine relationierende, institutionelle und gesellschaftliche ‚Inklusionsbarrieren‘ berücksichtigende Perspektive.

Der Frage, wie sich Normativität im programmatischen Inklusionsdiskurs und der schulischen Praxis widerspiegelt, geht Bettina *Reiss-Semmler* in ihrem Beitrag nach. Zunächst erläutert sie aus historischer Perspektive die mit der Integrationsbewegung genuin verbundene normative Orientierung, welche bestehende Strukturen in Frage stellte und auf die Umgestaltung pädagogischer Praxis zielte. Im Weiteren macht Reiss-Semmler deutlich, wie dieser normative Entstehungszusammenhang der Integrationsidee resp. der widerständige Ethos Spuren sowohl im programmatischen Inklusionsdiskurs als auch empirisch, also in der schulischen Praxis, hinterlassen hat. Exemplarisch zeigt sie dies für ersteres anhand des Index für Inklusion, für letzteres entlang von Material zur Programmatik und zur Aushandlung von Lehrkräften einer sich inklusiv verstehenden Grundschule auf. Der Beitrag macht deutlich, wie sich mit dieser Normativität als „Partiallogik“ eine Exklusivität schulischer Praxis herausgebildet hat, die sich gegenüber kritischen Perspektiven immunisiert, wodurch eine reflexive Weiterentwicklung inklusiver Schulen erschwert wird.

Der Frage nach Normativität im Rahmen institutioneller Wissensproduktion gehen auch *Christian Filk* und *Ann-Kathrin Stoltenhoff* nach. Sie untersuchen „Normativität im Wissensfeld und Handlungsfeld ‚Inklusion‘“ und fokussieren dabei diskursanalytisch die Steuerung von Schulentwicklungsforschung. Als Korpus dienen hierfür diskursrelevante bildungspolitische Dokumente (u.a. Positionspapiere), die hinsichtlich der Sichtbarmachung respektive Intransparenz von Normativität und mittels der sozialwissenschaftlichen Mehrebenenanalyse untersucht werden. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass „Inklusion als eine Art ‚Diskursmaschinerie‘ fungiert“, durch die pädagogische Konzepte und neues Wissen entwickelt werden, die sich allerdings je nach Positionierungen unterschiedlich materialisieren.

Susanne Gottuck bearbeitet das Thema Normativität im Kontext von Inklusion in einer diskursanalytischen Betrachtung von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden. Ausgehend von Inklusion als bildungspolitischer Reformagenda und der zunehmenden Verankerung inklusionsbezogener Studieninhalte in der Lehrer*innenbildung geht Gottuck der Frage nach, wie Studierende im Sprechen über Inklusion Normativität aufrufen und verhandeln, wie sie sich zu den mit Inklusion verbundenen Programmatiken positionieren und Konstruktionen eines zukünftigen professionellen Handelns entwerfen. Am Anfang des Beitrags stehen theoretisch-methodologische Überlegungen, wie Normativität aus diskurstheoretischer Perspektive erforscht werden kann. Im zweiten Teil des Beitrags wird ein Auszug aus einer Gruppendiskussion einer ausführlichen analytischen Betrachtung unterzogen. Abschließend stellt Gottuck heraus, dass sich im Sprechen über Inklusion ein Appell an die Studierenden als zukünftige Lehrkräfte rekonstruieren lässt, auf den die Teilnehmer*innen auf unterschiedliche Weise – affirmativ oder infrage stellend – antworten. Inklusion erscheint als „Bekennniszwang zu einer ‚neuen Un-Ordnung‘“.

Franziska Schreiter und *Carolin Vierneisel* stellen in ihrem Beitrag eine Studie der Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* vor. Das Projekt hat sachsenweit die Perspektive von Lehramtsdozierenden in Hinblick auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt erhoben, ausgewertet und darauf aufbauend entsprechende (Bildungs-)Angebote entwickelt und erprobt. Schreiter und Vierneisel gehen zunächst auf das der Studie zugrundeliegende Inklusionsverständnis sowie auf queertheoretische Bezugstheorien ein. Anschließend beschreiben sie den quantitativen Forschungszugang und stellen exemplarische Forschungsergebnisse vor. So zeigte sich etwa, dass bei den Dozierenden zwar eine hohe Toleranz gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt besteht, das Interesse, die Thematik in die berufliche Praxis einzubinden jedoch gleichsam geringer ist. Die Ergebnisse lassen zudem auf eine erhebliche Unterschätzung der wahrgenommenen Repräsentanz queerer

Menschen sowie diskriminierender Vorfälle schließen. Vierneisel und Schreier stellen abschließend didaktische Orientierungspunkte im Anschluss an queerpädagogische Überlegungen dar und skizzieren die entwickelten Angebote zur Förderung des Bewusstseins für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt bei Dozierenden im Lehramt.

Jürgen Gerdes, Lars Heinemann und Uwe H. Bittlingmayer diskutieren Inklusionsverständnisse schulischer pädagogischer Fachkräfte im Verhältnis zu einer menschenrechtlichen Perspektive auf Inklusion. Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention und den bundeslandspezifischen Ausgestaltungen von Inklusion analysieren sie die expliziten und impliziten Inklusionsverständnisse von pädagogischen Fachkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Im Zuge ihrer Untersuchung finden sie zu einer Klassifizierung von pädagogischen Einstellungs-, Haltungs- und Handlungstendenzen im Kontext von Inklusion, die sich aufspannen lassen zwischen individuellen und kollektiven Perspektiven einerseits sowie zwischen Subjekt- und Gegenstandsorientierung andererseits. Die sich damit einstellenden Schwerpunktsetzungen bei den befragten Professionsträger*innen lassen die Möglichkeiten wie Grenzen von deren fachlicher Antwort auf die Inklusionsherausforderung strukturiert sichtbar werden. Diese Antworten, so können die Autoren weiter darlegen, ergeben sich aus den erfahrenen Ambivalenzen und Widersprüchen im praktischen Handeln und können mithilfe der entwickelten Heuristik in inklusionsbezogenen Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte systematisch aufgegriffen werden.

Im letzten Beitrag des Tagungsbandes thematisieren *Bianca Baßler und Kathrin Leipold* am Beispiel eines Blogs, den die Mutter eines Kindes mit Behinderung betreibt, die verschiedenen Konstruktionen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit. Dazu nutzen sie u.a. die Kategorien von Menschlichem und Nicht-Menschlichem, die sie in Anlehnung an Geoffrey Bowker und Susan Leigh Star für die Ausdrucksformen der Positionierungen als Andere analytisch nutzen. Die beiden Autor*innen setzen den Terminus des Monströsen ein, um die Andersheit der so Bezeichneten beschreiben zu können. Indem Baßler und Leipold diese Zuschreibung mit der Theorie der Grenzbearbeitung nach Susanne Maurer und Fabian Kessl abgleichen, finden sie zur Grenzkonstruktion zwischen Norm und ‚Monströsem‘. Da in beiden rezipierten Ansätzen Grenzen als Aushandlung und Prozess angesehen werden können, können auch die Zuordnungen zu den jeweiligen Seiten der Demarkationslinien in ihrer Normativität dekonstruiert werden. Die Konsequenz für die Inklusionsforschung stellen die beiden Verfasserinnen im Hinblick auf Kategorisierungen der Forschung sowie die Erweiterung um die Perspektive der in der Forschungspraxis Thematisierten dar. Auf diese Weise werden „positionierte Wahrheiten“ auch in der Wissenschaftspraxis sichtbar

und können in ihrem relativen Machtanspruch demokratisierend weitergeschrieben werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nichtstandardisierter Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, Beiheft 4, S. 63-81.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): Feld und Theorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 25-39.
- Gomolla, Mechthild (2018): „Schulsystem, ‚neue Steuerung‘ und Inklusion.“ In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, S. 159-174.
- Mannheim, Karl (1952): Ideologie und Utopie. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- UN (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. New York.

Teil I:
Normativitätskritische Analysen der
Verwobenheit von Inklusionsforschung
und Bildungspolitik

Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung

Wolfgang Meseth

1 Einleitung

Der im Untertitel des Beitrags aufgerufene Begriff „Reflexionsprobleme“ geht bekanntlich auf das einflussreiche Werk von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr zurück, das beide 1979 unter dem Titel „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ veröffentlicht haben. Es befasst sich mit den hohen gesellschaftlichen Inklusionserwartungen an das Erziehungssystem, mit der Unwahrscheinlichkeit ihrer Erfüllung und mit der Pädagogik, die als Reflexionsinstanz des Erziehungssystems auf diese Erwartungen und ihre Enttäuschungen reagiert. Folgt man den Überlegungen von Luhmann und Schorr, dann laboriert das Erziehungssystem nicht nur an einem strukturellen Technologieproblem, das aus der Differenz von Kommunikations- und Bewusstseinsprozessen resultiert und Erziehung auf ihre Wirkungsunsicherheit verweist. Es laboriert darüber hinaus an zwei weiteren Problemen, die sich aus den unscharfen Grenzen des Erziehungssystems zu den Systemen seiner gesellschaftlichen Umwelt ergeben. An diesen Problemen, die Luhmann und Schorr als Probleme der *Autonomie* und der *Selektion* des Erziehungssystems beschrieben haben, lässt sich – so die These des Beitrags – nicht nur das normative Proprium pädagogischer Reflexion rekonstruieren, das in der Diskussion um die Umsetzung einer „Inklusiven Schule“ gleichsam überpointiert hervortritt. Sie machen auch auf die Reflexionsprobleme jener Forschung aufmerksam, die sich auf dieses normativ imprägnierte Feld der „Inklusion“ bezieht. Ich werde dahingehend argumentieren, dass erziehungswissenschaftliche Forschung dazu neigt, die Wertpräferenzen des Erziehungssystems zum Maßstab, selten jedoch zum Gegenstand ihrer Beobachtung zu machen. Hieraus resultieren methodologische, aber auch forschungsstrategische Folgeprobleme für die Ausgestaltung einer erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung, die bislang kaum diskutiert worden sind. Ausgehend von diesem Desiderat möchte ich aus einer systemtheoretischen Perspektive das Verhältnis, das erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung zur spezifi-

sehen Normativität ihres Gegenstandes einnimmt, in den folgenden drei Argumentationsschritten zu klären versuchen.

Beginnend mit der Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz, die Luhmann einführt, um zu zeigen, wie ein System das Verhältnis zu den Systemen seiner Umwelt organisiert, arbeite ich in einem *ersten Schritt* (Abschn. 2) am Beispiel der Reflexionsprobleme *Autonomie* und *Selektion* heraus, wie die pädagogischen Grundnormen des Erziehungssystems: *Bildung als Selbstzweck* und *Chancengleichheit* (Selbstreferenz), beständig gegen die „außerpädagogischen“ Leistungserwartungen von Politik und Wirtschaft, von Wissenschaft und Massenmedien (Fremdreferenz) gestellt werden und wie durch diesen systeminternen Normenkonflikt zentrale pädagogische Wertpräferenzen immer wieder neu hervorgetrieben werden. Wie sich dieser Konflikt beim Thema Inklusion zeigt, möchte ich *zweitens* (Abschn. 3) am Beispiel des Konzepts der Anerkennung bzw. der „egalitären Differenz“ (Prengel 2001) verdeutlichen. In einem *dritten Schritt* (Abschn. 4) wende ich die Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz auf das Feld der Erziehungswissenschaft an. Sie steht vor einem äquivalenten Problem, insofern auch sie sich grenzunscharf zu den Systemen ihrer Umwelt zeigt. Durch diese Grenzunschärfe absorbiert sie gesellschaftlich zirkulierende Integrationsthemen und Krisenerfahrungen wie Inklusion (aber auch Flucht, Digitalisierung, kulturelle Bildung, Ökologie, Friedenserziehung etc.), richtet ihre Forschung an diesen Themenkonjunkturen aus und steht angesichts der hohen Frequenz solcher Themen vor der besonderen Herausforderung, die Normen ihrer eigenen wissenschaftlichen Programmstruktur, d.h. die auf den Wert *Wahrheit* eingestellten Geltungsansprüche von Theorien und Methoden (Selbstreferenz), zu pointieren, um Distanz zu gewinnen zu den gesellschaftlich normierten Nützlichkeitsersparungen, insbesondere des Erziehungssystems (Fremdreferenz). Dass es der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin im Allgemeinen und im Bereich der Inklusionsforschung im Speziellen kaum gelingt, die Differenz von Selbst- und Fremdreferenz scharf zu stellen, möchte ich exemplarisch an der „Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ zum Thema „Inklusion: Bedeutung und Aufgabe der Erziehungswissenschaft“ verdeutlichen, um abschließend für die Stärkung einer Forschungsperspektive zu plädieren, der es gelingen müsste, die Normen des Erziehungssystems und ihre Normenkonflikte zum Gegenstand der Forschung zu machen.

2 Reflexionsprobleme im Erziehungssystem *revisited*

Luhmann wird in seinem Werk nicht müde zu betonen, dass sich ein System ausschließlich durch die Rekombination seiner eigenen Elemente reproduziert, ohne dabei unabhängig zu sein von seiner Umwelt. Den Bezug zu seiner Umwelt organisiert das System jedoch nicht durch den Input von Elementen in das System oder den Output eigener Elemente in ein anderes System, das dadurch gleichsam von außen determiniert oder gesteuert werden könnte. Organisiert wird dieser Umweltbezug ausschließlich im System durch das Prozessieren der Differenz von System und Umwelt, die Luhmann auch als Differenz von Selbstreferenz und Fremdreferenz bezeichnet (Luhmann 1998a: 77).¹ Die Pointe hinter dieser theoriearchitektonisch wichtigen Unterscheidung ist darin zu sehen, dass die Reproduktion eines Systems konstitutiv auf die interne Verarbeitung von Erwartungen seiner Umwelt angewiesen ist. Genau genommen bringt sich ein System erst durch Unterscheiden und Bezeichnen, d.h. durch die Erzeugung einer Zwei-Seiten-Form, hervor. Selbstreferenz und Fremdreferenz sind damit gleichursprüngliche Elemente der Systembildung, deren spezifische Relation im Erziehungssystem darin zu sehen ist, dass die in der gesellschaftlichen Fremdreferenz transportierten Erwartungen an spezifische Fähigkeiten von Menschen mit dem Wertbezug der Bildsamkeit und Bildung des Subjekts aufseiten der Selbstreferenz kollidieren. „Die gute Absicht“, so Niklas Luhmann, „gebärt aus sich selbst heraus zwei recht ungleiche Kinder, nämlich Erziehung und Selektion. Die Pädagogik hat beide Sprösslinge ungleich beurteilt. Sie hat Erziehung als ihr eigenstes Anliegen geliebt, Selektion dagegen als staatlich aufgezwungenes Amt abgelehnt“ (Luhmann 2002: 62).

Dieser Normenkonflikt zwischen dem Eigenwert des Pädagogischen einerseits, der von Luhmann in diesem Zitat als *Erziehung* markiert wird (Selbstreferenz), und den gesellschaftlichen Erwartungen an das Erziehungssystem, spezifisch befähigte Menschen auszubilden andererseits – im Zitat durch den Begriff *Selektion* bezeichnet (Fremdreferenz) – lässt sich durch einen Vorschlag von Jochen Kade spezifizieren. Demnach zeichnet sich das Erziehungssystem durch eine Doppelcodierung der Differenz von Selbst- und Fremdreferenz aus, die aus dem Umstand resultiert, dass das Erziehungssystem sowohl auf seine gesellschaftliche Umwelt, d.h. auf Kommunikationen anderer Teilsysteme als auch auf seine nicht-gesellschaftliche Umwelt, d.h. Bewusstsein, bezogen ist (vgl. hierzu auch Su 2017: 140–144). Auf der einen Seite beziehen sich Kommunikationen im Erziehungssystem auf die Differenz vermittelbar/nicht-vermittelbar. Die Fremdreferenz dieser Codierung

1 Zur Differenz von Selbst- und Fremdreferenz vgl. auch Meseth 2016; 2020.

liegt in der *außergesellschaftlichen* Umwelt des Bewusstseins. Um sie situiert sich eine besondere ethische Reflexion. Sie betrifft den Selbstzweck der Bildung, die Gleichheit von Bildungschancen und die unbedingte Anerkennung von Subjektivität.² Auf der anderen Seite sind Kommunikationen im Erziehungssystem auf die Unterscheidung besser/schlechter bezogen. Die Fremdreferenz liegt hier in der *gesellschaftlichen* Umwelt des Erziehungssystems, d.h. konkret in den Leistungserwartungen anderer Teilsysteme. Das Wirtschaftssystem erwartet die Ausbildung kompetenter Arbeitskräfte, die Politik den mündigen Staatsbürger oder gute Lehrerinnen, das Wissenschaftssystem die studierfähige Schulabgängerin und in den Massenmedien werden allgemeine gesellschaftliche Herausforderungen (z.B. Ökologiekrise, Migration, Rassismus, Inklusion, Digitalisierung) als pädagogisch zu bearbeitende Themen kommuniziert.

Durch die Brille systemtheoretischer Unterscheidungen wird nun Folgendes sichtbar: Es zeigt sich, dass es die besondere Akzentuierung der gesellschaftlichen Fremdreferenz ist, die die Systembildung des Pädagogischen antreibt. In der Umweltoffenheit des Erziehungssystems liegt gleichsam ein systematischer Grund für die expansive gesellschaftliche Ausdehnung des Pädagogischen (Kade et al. 1993; Proske 2002). In einer Art Allzuständigkeit schließt das Erziehungssystem neben den besonderen berufsbezogenen auch allgemeine gesellschaftliche Integrationserwartungen ein und treibt dadurch einen systeminternen Normenkonflikt hervor, der nicht selten offene Abgrenzungsbemühungen gegen die gesellschaftlichen Zwecksetzungen von Pädagogik und Subjekt nach sich zieht. In diesen Abgrenzungsbemühungen, die in der pädagogischen Reflexion unter dem Topos „Autonomie der Pädagogik“ (vgl. Tenorth 2004; vgl. auch Luhmann und Schorr 1988: 70) immer wieder neu aufbrechen, werden die pädagogischen Wertpräferenzen moralisch aufgeladen. Sie wehren sich in einer Art Immunreaktion gegen den Einschluss gesellschaftlicher Leistungserwartungen und erzeugen Konflikte, deren Anfänge Luhmann und Schorr im Streit zwischen Neuhumanisten und Philanthropen Ende des achtzehnten/Anfang des neunzehnten Jahrhunderts verorten. Vom dort verhandelten „Widerspruch von Vollkommenheit und Brauchbarkeit des Menschen“ (ebd.: 70) reichen diese Konflikte bis in die aktuelle Debatte um die Leistungs- und neuerdings auch Kompetenzorientierung des

2 Ihre prominente Referenz findet diese ethische Reflexion in der berühmten Formel Immanuel Kants „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“, durch die pädagogische Eingriffe, die den Anschein erwecken, das Subjekt für gesellschaftliche Zwecke zu instrumentalisieren, es zu verdinglichen oder ihm den Eigenwert der Selbstbestimmung zu nehmen, normativ begrenzt werden sollen (vgl. Meseth 2013).

sogenannten Regelschulsystems.³ Vor diesem Hintergrund ist die Schule als ein exponierter gesellschaftlicher Ort immer wieder zum Gegenstand von Kritik geworden. Vor allem die Leistungsbewertung und ihr Notensystem gelten dieser Kritik als beredte Beispiele für die gesellschaftliche Funktion und die organisatorische Rigidität der Schule, die sich in pädagogische Beziehungen einschreibe und die gute Absicht eines bildenden Unterrichts systematisch durchkreuze (vgl. exemplarisch Rumpf 1966 sowie Terhart 1986 und Gruschka 2013: 17–31).

Neben die Wertpräferenz des bildenden Unterrichts rückt mit der Forderung nach Gleichbehandlung aller Kinder eine weitere Wertpräferenz, die eine prinzipiell gleichwertige Bildung und damit gleiche Bildungschancen für alle ermöglichen soll. In Deutschland artikuliert sich diese Wertpräferenz spätestens seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 1973 ebenfalls als Kritik an dem nach Leistung differenzierenden Schulsystem. Während die Forderung nach einer *organisatorischen Entdifferenzierung* des Schulsystems bis zur Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch den Deutschen Bundestag im Jahre 2009 auf ausgewählte Reformprojekte beschränkt blieb, geraten die Formen einer *organisatorischen Differenzierung* des Schulsystems durch diese Rechtsnormveränderung zunehmend unter Rechtfertigungsdruck. Neben das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit tritt das der Teilhabegerechtigkeit. In vielen Bundesländern wurden daraufhin Schulstrukturereformen angestoßen, die nun dafür sorgen, dass immer mehr Jugendliche mit und ohne sogenanntem Förderbedarf insbesondere in den weiterführenden Schulen gemeinsam unterrichtet werden.⁴ Für inklusive

- 3 So gilt die Frage, ob nur der Eigenwert der Bildungsbarkeit des Subjekts (Selbstreferenz) dem Pädagogischen zugerechnet werden kann oder auch gesellschaftlich normierte Zwecksetzungen (Fremdreferenz) Teile des pädagogischen Normenhorizontes sind, innerhalb der pädagogischen Reflexion traditionell als umstritten (vgl. Heid 2005; Ruhloff 2013). Auch die Diskussion in der jüngsten Ausgabe der Zeitschrift für Pädagogik zum Thema „Optimierung“ lässt sich in diese Richtung, d.h. als Frage, lesen, ob die Optimierung der Pädagogik und des Selbst jenseits oder diesseits des pädagogischen Normenhorizontes zu verorten sind.
- 4 Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass die bildungspolitischen Positionen für oder gegen den Erhalt von Förderschulen landesweit uneinheitlich sind. Ein Blick auf die bundesdeutsche Schullandschaft zeigt, dass sich am Bestand des Förderschulwesens seit 2009 wenig geändert hat. Lediglich in Bremen wurden die Förderschulen nahezu komplett abgeschafft (Bildungsbericht 2018: 83). In den anderen Bundesländern wurde lediglich die Förderschulpflicht aufgehoben und der Elternwillen bzw. das Recht auf inklusive Beschulung gestärkt. Jüngste Zahlen des deutschen Bildungsberichtes der Bundesregierung verdeutlichen, dass weiterhin eine beträchtliche Zahl an Schüler*innen, die als behindert gelten und einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen, an Förderschulen unterrichtet werden. 2016/2017 wurden in Deutschland 7,1 % aller Schüler*innen mit Vollzeitschulpflicht „sonderpädagogisch“ gefördert. Diese besuchten zu 4,3 % eine Förderschule und zu 2,8 % wurden sie „inklusive auf einer Regeschule“ beschult. Im Vergleich zum Jahr 2000/2001, in dem lediglich 0,7 % von insgesamt 5,3 % der Schüler*innen mit sonderpä-

Schulen steigt damit die Erwartung, sowohl den Ansprüchen an einen adressatenangemessenen als auch an einen leistungsgerechten Unterricht zu genügen. Damit vollzieht sich auch eine folgenreiche Verschiebung für den Gegenstand einer pädagogischen Kritik, die sich am Wert der Chancengleichheit orientiert. Sie kann sich nun nicht mehr selbstverständlich auf das gegliederte Schulsystem beschränken, sondern muss ihren Blick auf die Interaktionsebene des Unterrichts ausdehnen. Schulunterricht, der aufgrund der Ungleichheit erzeugenden organisatorischen Differenzierung des Schulsystems bislang nicht systematisch darauf festgelegt wurde, Chancengleichheit gleichsam *in actu* zu gewährleisten, wird nun mit genau diesen beiden pädagogischen Wertpräferenzen konfrontiert: die Bildung eines jeden/einer jeden Schüler*in unter Berücksichtigung der jeweils individuellen Lernausgangsbedingungen in der konkreten Unterrichtssituation zu ermöglichen und zugleich dafür zu sorgen, dass die Chancengleichheit aller Schüler*innen in der Klasse gewahrt bleibt.⁵

3 Normen und Normenkonflikte im Kontext von Inklusion: Herausforderungen für die pädagogische Reflexion

Mit der Strukturreform des Schulsystems wird virulent, was Luhmann und Schorr mit dem Reflexionsproblem „Selektion“ beschrieben haben. Folgt man ihren Überlegungen, dann arbeitet sich die pädagogische Reflexion daran ab, dass sie qua Selbstbeschreibung an der Norm der Chancengleichheit und der Gleichbehandlung ihrer Adressat*innen orientiert ist, sie das Problem intern, d.h. mit den ihr zur Verfügung stehenden pädagogischen Mitteln auf der Ebene des Unterrichts selbst jedoch nicht lösen kann. Differenztheoretisch formuliert bearbeitet Unterricht damit ein Problem, das kein Problem des Erziehungssystems ist, weil dessen Ursachen außerhalb seiner Zugriffsmöglichkeiten im System der Familie und den differenz- bzw. ungleichheitszeugenden Mechanismen des Wirtschafts-, des Politik- und des

dagogischem Förderbedarf inklusiv beschult wurden, bedeutet dies eine Steigerung an inklusiver Beschulung von 2,1 %. Im gleichen Zeitraum hat sich die Zahl der an Förderschulen unterrichteten Kinder um 24,4 % verringert (ebd.: 105, Tab. D5-1A). Dennoch ist der Bestand an Förderschulen seit 2000/2001 gemessen am deutlich gestiegenen Inklusionsanteil vergleichsweise konstant geblieben (ebd.: Tab. D5-5web).

- 5 Damit rücken nicht zuletzt auch allgemein die Erwartungen an individualisierten Unterrichtsformaten in den Fokus pädagogischer Kritik und erziehungswissenschaftlicher Forschung, zumal dann, wenn man sie in den Kontext eines weiten Inklusionsverständnisses setzt.

Rechtssystems, aber auch des Religions- oder des Wissenschaftssystems liegen. Qua Sozialisation bringen die gesellschaftlichen Umwelten des Erziehungssystems bei den Schüler*innen unterschiedliche Lernausgangsbedingungen hervor, die pädagogische Kommunikation nicht egalisieren kann, weil sie weder einen kausalen Durchgriff auf ihre personenbezogene noch auf ihre gesellschaftliche Umwelt hat.⁶ Mit der Beschulung aller Kinder/Jugendlicher in einer Schule ist zu erwarten, dass bestimmte Normenkonflikte stärker als zuvor in der unterrichtlichen Kommunikation, d.h. in der Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktion thematisch werden, die zuvor vornehmlich als Kritik am Schulsystem formuliert werden konnten. Die pädagogischen Wertpräferenzen *Bildung* und *Chancengleichheit*, deren Berührungspunkte durch das gegliederte Schulsystem bislang eher gering waren, treffen unter den neuen schulstrukturellen Bedingungen aufeinander und geraten nicht selten in Konflikt, wenn etwa gefordert wird „den Anspruch auf gymnasiale Bildung mit dem Anspruch auf inklusive Bildung [...] zusammenzudenken“ (Siedenbiedel 2017: 236). Fachliche Vermittlungsprozesse müssen nun für die verschiedenen Lernniveaus der anwesenden Schüler*innen organisiert und in Einklang mit der Wertpräferenz der Chancengleichheit gebracht werden. Leistungserwartungen müssen individualisiert werden, ohne einen Leistungsvergleich unter den Schüler*innen anzufachen. Jede fachliche Unterscheidung, die Lernen auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen soll, eröffnet für die Schüler*innen Vergleichshorizonte. Wie diese Vergleichshorizonte *in-actu* in der Kommunikation thematisch werden – ob als gesteigerte Konkurrenz oder Entwertung, als Ansporn oder Kooperation etc. – ist eine empirische Frage, die bislang in der empirischen Inklusionsforschung kaum adressiert worden ist. Ich komme darauf zurück. Neben diesen fachlichen Vergleichshorizonten dürfte es auch in der peer-Kommunikation wahrscheinlicher werden, dass sich gesellschaftlich präformierte – z.B. ästhetische oder soziale – Wertpräferenzen, die immer auch von einer bestimmten körperlichen oder verhaltensbezogenen Normalitätserwartung getragen werden, als Vergleichsdimension in die pädagogische Kommunikation einschreiben und diese zugleich irritieren (vgl. auch Fuchs 2002; Braun, Hollstein Meseth 2020). Hierzu gehören auch Distinktionspraktiken wie Humor, Ironie und elaborierte Sprache, ästhetische Urteile zu Musik, Kleidung oder Sport, aber auch politische Distinktion, die durch Protest und Gesellschaftskritik artikuliert werden kann. Allesamt beruhen sie auf kognitiven Fähigkeiten, die zur Teilnahme an Gesprächen im inklusiven Unterricht nicht bei allen Schü-

6 Dass diese Überlegung keineswegs neu ist, sondern spätestens seit Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passerons Studie „Die Illusion der Chancengleichheit“ (1971) einen zentralen Befund sozialwissenschaftlicher Forschung darstellt, zeigen Paul Mecheril und Andrea J. Vorrink (2017) in ihrer pointierten Kritik am bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs zum Thema „Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit“.

ler*innen selbstverständlich vorausgesetzt werden können. Wenn man davon ausgeht, dass Kognition die Währung unterrichtlicher Kommunikation ist, dann sind es nicht nur die schulischen Leistungen, die weiterhin in dieser Währung gehandelt werden, dann sind es auch die vielfältigen Distinktionspraxen der Schüler*innen, die dieser Währung unterliegen. Normenkonflikte dieser Art, die – systemtheoretisch formuliert – als ausgeschlossene Fremdreferenz in die pädagogische Kommunikation eintreten, bergen ein hohes Irritationspotential für die auf die Organisation von Lernen spezialisierte Kommunikationsform Unterricht (vgl. ebd.). Neben den programmatisch induzierten Normenkonflikten, die aus der Kollision der Wertpräferenzen Bildung, Chancengleichheit und Leistung resultieren, sind es auch jene Normenkonflikte, die aus der personenbezogenen Umwelt in die Kommunikation eintreten und das Komplexitätsniveau pädagogischer Kommunikation erhöhen.

Zu beobachten ist, dass komplementär zu diesen schulstrukturellen Veränderungen pädagogische Reflexionsformen an Bedeutung gewinnen, die diesen Veränderungen Rechnung tragen. Dies geschieht, wie z.B. im Konzept einer „egalitären Differenz“ (Prenzel 2001), durch eine Schärfung – und in gewisser Weise auch Radikalisierung – der selbstreferenziellen Wertpräferenzen des Erziehungssystems. Im Anschluss an die sozialphilosophische Anerkennungstheorie werden in diesem Konzept diese Wertpräferenzen ethisch fundiert und in konkrete Handlungsnormen für das Lehrpersonal übersetzt. Es geht um jene Form der Anerkennung, die es – so die vielzitierte hegelsche Formel – den Beteiligten einer sozialen Situation ermöglichen soll, sich im „Sein beim Anderen“ selber wiederzufinden.⁷ Jeder Mensch soll in seiner unhintergehbaren, unverwechselbaren Besonderheit anerkannt werden.

7 Auf Axel Honneths Anerkennungstheorie ist erziehungswissenschaftlich vielfach Bezug genommen worden: Nicole Balzer (2014) hat sie erziehungswissenschaftlich konkretisiert, Annedore Prenzel (2012; 2019) mit ihr den Versuch unternommen, Inklusion gerechtigkeitsrechtlich zu fundieren. Jüngst ist die Anerkennungstheorie in einem Beitrag von Adina Küchler und Alina Ivanova (2019) genutzt worden, um die Inklusionsdiskussion zu ordnen. Nur selten jedoch werden die normativen Implikationen des Anerkennungskonzepts bzw. seine Rezeption in der Inklusionsdebatte selbst nochmal zum Gegenstand der Beobachtung gemacht. In diesem Zusammenhang haben Küchler und Ivanova darauf hingewiesen, dass die Norm einer „egalitären Differenz“ in große begründungstheoretische Schwierigkeiten kommt – auch und gerade dann, wenn man diese Norm im Rekurs auf poststrukturalistische Überlegungen als Anerkennung von radikaler Differenz zu denken versucht. Solche Versuche enden letztlich – wie dies Oliver Musenberg (2016) oder auch Markus Dederich und Martin W. Schnell (2011) zeigen – in einem philosophischen Diskurs, der jedes Bemühen, einzelne Schüler*innen begrifflich oder theoretisch zu fassen, reflexiv einzuholen hätte. Jeder Rekurs auf ein das Subjekt vergleichendes Allgemeines kann vor dieser Norm zu einer illegitimen Praxis erklärt werden („relative Differenz“). Ob dieses Problem der Reifizierung begründungstheoretisch z.B. durch den Rekurs auf poststrukturalistische Theorieangebote gesichert werden kann, ist eine offene theoretische Frage (Ricken und Reh 2014), welche Bedeutung diese Anerkennungsnormen für den Strukturaufbau pädagogischer Kommunikation haben, wäre empirisch zu klären.

Weder darf der Mensch zu einem bloßen Mittel für andere Zwecke werden noch – und darum geht es vorrangig – soll sich die Anerkennung seines Seins auf bestimmte werthaltige gesellschaftliche Normen beschränken. Die pädagogische Reflexion panzert sich moralisch gegen die fremdreferenzielle Norm der Leistung des meritokratisch orientierten Schulsystems ab, die nun nicht mehr nur als Problem schulpolitischer Entscheidungen in den Blick geraten kann, sondern auch zu einer besonderen Herausforderung für die Gestaltung konkreten Unterrichts wird. Aus der Sicht des Prinzips der egalitären Differenz wäre das Schüler*innensubjekt vor aller gesellschaftlicher Normierung, d.h. jenseits aller ableistischen Normen, in seiner idiosynkratischen Besonderheit anzuerkennen.

Zusammengefasst lautet die These: Die Akzentuierung der selbstreferenziellen Wertpräferenzen des Erziehungssystems, die sich am Inklusionsthema abzeichnet und sich am Beispiel des Konzepts einer „egalitären Differenz“ verdeutlichen lässt, gewinnt vor dem Hintergrund der fremdreferentiellen Doppelcodierung des Erziehungssystems eine besondere Pointe. Die Kritik an den Erwartungen gesellschaftlicher Fremdreferenz, die in pädagogischen Selbstbeschreibungen bislang vor allem als Kritik am gegliederten Schulsystem formuliert werden konnte, verliert durch die Rechtsnormveränderung anlässlich der UN-BRK ihre eindeutige Adresse. Die Kritik diffundiert in den Kontext der Interaktion und artikuliert sich dort als ein spezifisches ethisches Gebot im Umgang mit den Unterschiedlichkeiten der Schüler*innen. Mit ihr spitzt sich – wie das Konzept der „egalitären Differenz“ zeigt – die Wertorientierung der Selbstreferenz zu. In gewisser Weise radikalisiert sie sich, um sich gegen den Eintritt der gesellschaftlichen Fremdreferenz abzugrenzen. Durch diesen Rekurs auf eine universalistische ethische Norm (Anerkennung) steht zu vermuten, dass die vielfachen Normenkonflikte, die durch den Wiedereintritt der gesellschaftlichen Fremdreferenz aufbrechen können, pädagogisch invisibilisiert werden.

4 Reflexionsprobleme in der Erziehungswissenschaft: Zur Normativität erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung und ihres Gegenstandes

Mit der Freilegung der Reflexionsprobleme im Erziehungssystem sollte deutlich geworden sein, dass es sich bei den identifizierten Normkonflikten um systemimmanente Konflikte handelt, die aus den besonderen Wertpräferenzen des Erziehungssystems resultieren. Erst mit der Norm eines bildenden Unterrichts kann eine soziale Praxis als Abweichung von dieser Norm beob-

achtet werden, erst durch die Norm der Chancengleichheit oder die Norm der Anerkennung kann deren Verletzung identifiziert werden. Erst durch die Problematisierung der Kategorie Leistung erscheinen unterrichtliche Praktiken als illegitim. Normenkonflikte dieser Art, die auch als Widersprüche reformuliert werden können, setzen Wertpräferenzen voraus, die vom System hervorgebracht, in konkrete Normen übersetzt und gegen jene Normen im System gestellt werden, die den präferierten Wertpräferenzen eines Systems nicht entsprechen. Betritt man nun mit dieser Gegenstandsbestimmung inklusiven Unterrichts das Feld der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung, stellt sich die Frage, wie diese die vielfachen Normenkonflikte inklusiven Unterrichts empirisch greifbar machen kann, wie sie sich selbst zu diesen Normen ins Verhältnis setzt und welches Erkenntnisinteresse sie dabei verfolgt.

Wendet man zur Klärung dieser Frage die Unterscheidung Selbstreferenz/Fremdreferenz auf die Erziehungswissenschaft an, wird deutlich, dass die skizzierten Wertpräferenzen und Normenkonflikte des Erziehungssystems, wie sie am Fall des Themas „Inklusion“ freigelegt wurden, nicht jene des Wissenschaftssystems sind. Erziehungswissenschaft wäre nicht Wissenschaft, wenn sie sich in ihrer Forschungspraxis vorrangig an den Wertpräferenzen des Erziehungssystems orientieren würde. Sie wäre dann Teil des Erziehungssystems, genauer Reflexionstheorie des Erziehungssystems, die sich affirmativ zu den Werten der Pädagogik verhielte. Die Wertpräferenzen des Erziehungssystems und ihre Reflexion wäre dann nicht Gegenstand, sondern Prämisse der Forschung (vgl. hierzu auch Emmerich und Hormel i.d.B.)

Folgt man einem systemtheoretischen Verständnis von Wissenschaft, dann wird sichtbar, dass sich wissenschaftliche Kommunikation zur Seite ihrer Selbstreferenz am Wert „Wahrheit“ orientiert. Theorien und Methoden normieren die Praxis der Forschung. Sie liefern Beurteilungskriterien, um entscheiden zu können, ob ein bestimmtes Wissen als wahres/nicht-wahres Wissen attribuiert und als wissenschaftliches Wissens konfirmiert wird (Luhmann 1998b: 197; vgl. Kaldewey 2013: 129–139; Schimank 2012: 116–117).⁸ Zugleich gilt auch für die Systembildung des Wissenschaftssystems – wie für Systembildung insgesamt –, dass wissenschaftliche Kommunikation sich nicht ohne die interne Thematisierung ihrer Umwelt herausbildet. Im

8 Im Wissenschaftssystem sorgen spezifische Organisationsstrukturen dafür, dass Forschungsbeiträge als wahres/nicht-wahres Wissen selektiert werden. Beispielsweise regeln Promotions- und Habilitationsordnungen das formale Verfahren für die Beurteilung von Qualifikationsarbeiten, Peer-Review entscheidet über den wissenschaftlichen Wert einer Publikation, Fachgutachten über die Annahmen von Forschungsanträgen, Auswahl- und Berufungsverfahren über die Einstellung wissenschaftlichen Personals etc. (vgl. Schimank 2012: 116–117; Lentsch 2012: 140–143).

System – hierauf verweist Luhmann mit der Unterscheidung von Grundlagenforschung und anwendungsbezogener Forschung (vgl. Luhmann 1998b: 640) – wird nicht nur die Funktionserwartung der Wissenschaft (Wahrheit/Selbstreferenz), sondern auch die gesellschaftliche Leistungserwartung an Wissenschaft (Nützlichkeit/Fremdreferenz) thematisiert. Politik, Wirtschaft und Massenmedien, Sport oder das Erziehungssystem stellen Leistungserwartungen an das Wissenschaftssystem, die auch dessen Wissensproduktion beeinflussen (vgl. Weingart 2005; Schimank 2012: 118–120). Der Antagonismus von Wahrheit und Nützlichkeit, von Theorie und Praxis oder anwendungs- und grundlagenbezogener Forschung ist ein Dauerkonflikt für jede Wissenschaft, die sich vor dem doppelten Erwartungshorizont autonomer und heteronomer Wissensproduktionen stetig neu verorten muss (Kaldewey 2013: 15–23). In den Selbstbeschreibungen der deutschen Erziehungswissenschaft gewinnt dieser Dauerkonflikt aufgrund ihrer besonderen Konstitutionsgeschichte eine besondere Form. Die Erziehungswissenschaft neigt – ähnlich wie das Erziehungssystem – dazu, unscharfe Grenzen zu ihren gesellschaftlichen Umwelten, insbesondere zum Erziehungssystem und zur Politik auszubilden. Aus dem Geiste politischer Integrationserwartungen hat sie sich als Bezugsdisziplin für die Lehrerbildung erst in den 1920 Jahren an der Universität etabliert (Meseth und Proske 2018). Ihre Bedeutung als akademische Disziplin erlangt sie zuvorderst als eine „Ausbildungswissenschaft“ (vgl. Sandfuchs 2004: 16) – nicht als forschende Disziplin, sondern als Handlungs- und Orientierungswissenschaft, deren Wissen gesellschaftliche Integration fördern und pädagogische Praxis normativ orientieren soll. In programmatischen Titeln wie „réflexion engagée“ (Flitner 1957: 18), „praktische Wissenschaft“ (Thiersch 1978: 33) oder „ethische Wissenschaft“ (Fuhr 2001) flaggt sie ihr Selbstverständnis als Wissenschaft aus. Unauflöslich ist sie in Wahrheits- und Nützlichkeitsdiskurse verstrickt, muss den Kriterien guter Wissenschaft und Forschung genügen und will zugleich auch praktisch wirksam sein.

Diese besondere Akzentuierung der Fremdreferenz hat zur Folge, dass die Erziehungswissenschaft Wissen für die Lösung von Problemen verspricht, die nicht Probleme der (Erziehungs-)Wissenschaft selbst sind und die sie mit ihren systemeigenen Mitteln auch nicht lösen kann (vgl. Luhmann 1998b: 622f.). „Die selbstreferentielle Geschlossenheit des Wissenschaftssystems besagt vor allem, daß die Strukturen dieses Systems nicht im Durchgriff von außen bestimmt werden können; oder genauer: daß die Verteilung der Werte ‚wahr‘ und ‚unwahr‘ auf Sätze nur im Wissenschaftssystem entschieden werden kann und folglich auch die dazu nötigen Konditionierungen ausschließlich Sache des Wissenschaftssystems sind. Damit ist nicht geleugnet, daß es externe Interventionen geben kann bis hin zu massivem Druck, sich